

L' EDUCATION DE CHACUN VS « EDUCATION POUR TOUS » – le cas des Maasai de Tanzanie –

Nathalie BONINI*

L'analyse de l'évolution de la scolarisation des pasteurs maasai tanzaniens depuis la fin des années 1980 nous amène à confronter les logiques de l'offre à celles de la demande scolaires. Si ces logiques se rejoignent sur certains points, elles peuvent parfois se révéler incompatibles. La mise en évidence des divergences entre les raisonnements des pourvoyeurs des services d'éducation, tant au niveau international (Banque Mondiale, Unesco), que national (État tanzanien) et local (élus locaux et enseignants) et ceux de leurs destinataires (pasteurs maasai) permet d'interroger ce qui semble posé comme des évidences, à savoir la valeur suprême de l'école sur les autres mode d'éducation, le lien entre éducation et pauvreté, et celui entre nomadisme et scolarisation. Signalons ici que le questionnement de l'évidence des préceptes au fondement de « l'éducation pour tous » (*EPT*) n'est en aucun cas une remise en cause de l'importance de la scolarisation ; il nous invite en revanche à élargir le cadre d'analyse des pratiques éducatives en ne les interprétant pas uniquement comme des réponses à l'offre scolaire. Celles-ci s'inscrivent en effet dans un contexte économique, politique et social plus global qu'il est indispensable d'appréhender pour rendre compte de leur complexité et de leur dynamique. En outre, les principes de l'*EPT* et les représentations communes qui émergent des conférences internationales de l'éducation ne sont pas nécessairement partagés par tous les destinataires des politiques éducatives qui en résultent. Il en est ainsi, par exemple, des représentations du droit à l'éducation des familles qui ne sont pas toujours en phase avec celles qui prévalent à l'élaboration des politiques d'éducation ; du lien entre scolarisation et nomadisme, qui n'est ni inévitable ni unilatéral ; et des relations entre scolarisation et pauvreté qui, si elles sont très largement attestées, n'en sont pas moins diverses et pluridirectionnelles. Comme le souligne Marie-France Lange : « *La tendance à l'uniformisation des systèmes scolaires et le triomphe de l'idéologie scolaire se heurtent à la production et à la reproduction de normes sociales et culturelles autonomes* » (Lange, 2003 : 162). Enfin, l'évidence de la scolarisation la rend hégémonique et, dans l'esprit de la plupart des maîtres d'œuvre de l'*EPT*, incompatible avec d'autres formes d'éducation fondées sur l'expérience, ce qui, comme nous le verrons, oblige les parents à choisir.

Cet article s'appuie sur des études de terrain réalisées à 15 ans d'intervalle. Tandis que les premières enquêtes en 1991 et 1993 dans les trois district maasai du nord de la Tanzanie (Monduli, Kiteto et Ngorongoro) portaient sur l'éducation au sens large (scolaire et non scolaire) et, plus largement, sur le mode de vie et de production de cette population pastorale structurée par un système de classe d'âge, l'enquête de terrain réalisée en 2009 était centrée sur la scolarisation et géographiquement restreinte au district de Monduli. Elle consiste en une série d'entretiens avec des Maasai mais également avec des enseignants du primaire comme du secondaire, lors de visites d'école, auxquels s'ajoutent des entretiens avec divers responsables administratifs du district de Monduli et de la région d'Arusha. Ces derniers nous ont par ailleurs fourni des statistiques scolaires locales et régionales.

Après avoir présenté quelques-uns des principes sur lesquels se fondent les politiques de l'« éducation pour tous », nous les mettrons en regard des représentations que les Maasai se font de l'école. La traduction de ces principes et représentations de l'école sera abordée dans la seconde partie, consacrée à l'évolution de l'offre scolaire tanzanienne - nationale et régionale - et à celle des pratiques éducatives des Maasai.

* Anthropologue, enseignant chercheur à l'Université de Tours, nathalie.bonini@univ-tours.fr

Enonciation et réception de quelques principes de « l'éducation pour tous »

Les pasteurs « nomades » : une population cible

Depuis une quarantaine d'années, les politiques éducatives des États africains sont largement guidées par les positions des principaux bailleurs de fonds (Banque Mondiale, Fonds Monétaire International, coopérations multilatérales et bilatérales) périodiquement réaffirmées lors de conférences internationales (Addis Abeba 1961, Jomtien 1990, Dakar 2000) et dont l'objectif majeur est l'« éducation pour tous », désormais proposé pour l'horizon 2015 (Objectifs du millénaire). Le rôle des organismes internationaux dans la définition, la mise en œuvre, le financement et l'évaluation des politiques éducatives nationales des pays africains s'est accru depuis la fin des années 1990 (Lange & Pilon, 2009). Considérée comme un droit fondamental, l'EPT est également présentée comme un moyen de lutte contre la pauvreté. À ce titre, les politiques éducatives sont, comme les autres politiques de développement, insérées dans le programme de réduction de la pauvreté « *Poverty Reduction Strategy* », initié conjointement par la Banque Mondiale et le FMI en 1999¹.

Bien que la Déclaration de Jomtien – reprise dans ses grandes lignes lors du forum de Dakar – ne réduise pas l'éducation à la scolarisation, les discours dominants des grandes organisations internationales, de la plupart des experts en éducation, des responsables des politiques d'éducation et des enseignants eux-mêmes présentent cette dernière comme la voie privilégiée – sinon unique – pour réaliser l'EPT. Cette analogie souvent implicite entre éducation et scolarisation conduit à mettre l'accent sur le développement de l'offre scolaire – primaire ou secondaire, selon les époques et les pays –, perçue comme le principal moteur du développement éducatif et dont on attend des retombées mécaniques en matière de pratiques éducatives. Lorsque les effets escomptés se révèlent insuffisants, on en réfère alors aux caractéristiques des populations perçues comme limitant la scolarisation. Ainsi, lorsqu'ils ne sont pas expliqués par l'insuffisance de l'offre scolaire, les faibles taux de scolarisation le sont en référence aux spécificités culturelles, économiques et sociales des populations elles-mêmes, mais plus rarement en considérant les représentations que les familles se font de l'école et leurs attentes à son égard (Lange 2003, Krätli, 2001). Par ailleurs, si la qualité de l'école est évaluée² et lorsqu'ils sont avérés, son faible rendement et sa médiocrité dénoncés, ces défaillances et les impasses auxquelles la scolarisation peut parfois mener ne constituent pas des critères suffisants pour questionner l'universalité de la scolarisation, dans la mesure où le principe prime sur la qualité ; mieux vaut une école médiocre que pas d'école du tout. De la même façon que le terme « scolarisation » se substitue implicitement à celui d'éducation, la proposition « pour tous » signifie, en fait, « pour chacun », dans la mesure où l'éducation est pensée comme un droit strictement individuel, l'objectif étant que chaque enfant soit éduqué, c'est-à-dire scolarisé.

Dans la littérature produite par les experts en éducation, le lien entre éducation et pauvreté apparaît sous deux formes différentes : l'une, que l'on pourrait qualifier de positive, présente l'éducation comme un moyen efficace de lutte contre la pauvreté ; l'autre, négative, impute à la pauvreté la limitation de la scolarisation des enfants. Or, si ces relations sont avérées dans de nombreuses situations, elles ne doivent pas pour autant être considérées comme allant de soi. Comme nous l'aborderons ultérieurement, selon R. Wedgwood dans un article consacré au lien entre éducation et pauvreté en Tanzanie, la scolarisation universelle pratiquement atteinte dans les années 1980, n'a pas conduit à une réduction notable de la pauvreté « *pour des raisons liées au système éducatif lui-même mais également à l'environnement que trouvaient les individus à la sortie de l'école primaire* » (Wedgwood, 2006 : 1). De même, comme nous le verrons à travers le cas des Maasai, la pauvreté ne constitue pas toujours un frein à la scolarisation, mais peut au contraire se révéler une incitation à scolariser, du moins au niveau de l'école primaire.

¹ Comme le stipule l'un des points du cadre d'action pour l'éducation pour tous adopté à Dakar en 2000 : « *tous les États seront invités à définir des plans d'action nationaux ou à renforcer ceux qui existent déjà avant 2002 au plus tard. Ces plans, s'insérant dans le cadre d'un effort plus large de développement et de lutte contre la pauvreté, (...) s'attaqueront notamment aux problèmes liés au sous-financement chronique de l'éducation de base, en définissant des priorités budgétaires qui expriment la volonté d'atteindre les buts et objectifs de l'EPT dans les meilleurs délais et au plus tard en 2015.* » (Forum mondial sur l'éducation, 2000).

² Pour une critique de l'évaluation de la qualité de l'éducation, cf. notamment Vinokur (2006).

Ainsi, la perspective de lutter contre la pauvreté et celle de fournir à chacun la possibilité de passer par l'école orientent depuis quelques années les efforts en direction des populations les plus faiblement scolarisées, telles que les filles, les pauvres, les habitants des zones isolées ou les minorités ethniques³. Généralement moins scolarisés que leurs concitoyens, les pasteurs nomades sont ainsi constitués en « populations cibles » dans de nombreux pays d'Afrique.

Avant de nous intéresser plus particulièrement à l'une d'entre elles, il est ici utile d'évoquer les représentations dominantes du pastoralisme, dans la mesure où elles orientent largement les analyses des experts en éducation. Dans la littérature sur l'éducation des nomades⁴, mais également dans une partie de celle consacrée au pastoralisme en général, l'épithète « nomades » est presque systématiquement accolée au nom de « pasteurs ». Ce constant rapprochement – voire l'interchangeabilité des deux termes – a pour conséquences d'une part, de laisser penser que tous les pasteurs sont nomades et, d'autre part, que lorsqu'ils le sont, cette caractéristique prime sur toutes les autres. La mobilité étant pensée comme le trait dominant de la société, on oppose généralement les sédentaires aux nomades (qu'ils le soient réellement ou non) sur la base de leur rapport au territoire, considérant que ce dernier génère nécessairement un antagonisme entre les deux groupes et une certaine homogénéité de chacun d'eux. Aussi n'est-il pas surprenant qu'en matière d'éducation, les réponses apportées à la moindre scolarisation des pasteurs soient recherchées dans le cadre de la dialectique nomadisme/sédentarisation, d'autant que le lien entre faible scolarisation et nomadisme semble relever de l'évidence. Or, comme nous le détaillerons, si la mobilité des pasteurs, qui mérite d'être précisée, peut influencer sur l'éducation des enfants, elle ne constitue pas toujours le facteur déterminant de leur moindre scolarisation.

D'un point de vue économique, le pastoralisme a longtemps été perçu – et continue de l'être de façon dominante – comme un mode de production obsolète qui nécessite d'être, sinon totalement abandonné, du moins profondément renouvelé pour devenir viable. Comme le dénonce Saverio Krätli (2000 : 4) : « *Le seul moyen qu'ont les pasteurs de se développer est de cesser d'être pasteurs, le premier pas évident de cette avancée vers une étape supérieure de l'évolution étant la sédentarisation* »⁵. Leur intégration dans le système éducatif est ainsi perçue comme un moyen privilégié d'accès au développement, c'est-à-dire à des modes de vie et de production plus intégrés et donc, à une amélioration de leur niveau de vie. Pour Krätli, le fait de penser l'autonomie comme découlant de façon automatique de l'élimination de l'illettrisme qui maintient les personnes dans la dépendance, lie directement la marginalisation des pasteurs nomades à leur faible implication scolaire, plaçant au second plan – voire occultant – les dimensions politiques, sociales et économiques qui interviennent dans cette privation d'autonomie.

Le droit à l'éducation ...

La conception de l'éducation scolaire comme un droit fondamental de l'individu n'est pas nécessairement partagée par tous les parents. Pour de nombreux Maasai par exemple, l'idée de développement individuel, inhérente au mouvement mondial de l'EPT, est extérieure à la logique collective qui prévaut dans la production pastorale (fondée sur le groupe et sur la coopération entre les ménages). La scolarisation des enfants est dans ce cadre pensée comme devant être utile au ménage et, dans une moindre mesure, à la communauté dans son ensemble. Cette façon de penser le droit à l'éducation comme collectif plutôt qu'individuel se rencontre dans d'autres populations rurales⁶, et se trouvait dans la philosophie même de l'ESR (*Education for Self-Reliance*), qui a pendant de nombreuses années structuré le système éducatif tanzanien et qui, comme nous le verrons, concevait la scolarisation des uns comme un bien au service de tous avant d'être un moyen de promotion et d'épanouissement personnel. Ces approches de l'éducation comme relevant du droit fondamental de

³ Tel est le message implicite donné par les participants au forum de Dakar lorsqu'ils s'engagent à « *faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme* » (Forum mondial sur l'éducation, 2000).

⁴ Pour une synthèse de cette littérature cf. Krätli (2000).

⁵ Ma traduction ; de même pour les autres citations d'auteurs anglophones. A propos des pasteurs maasai, A. Talle (1999) montre que leur mode de subsistance est considéré comme étant incompatible avec la notion de développement.

⁶ Cf. notamment Gérard (1997), Lange (2003), Lewandowski (2007).

chaque individu d'une part, ou devant bénéficier à toute la famille d'autre part ne sont pas inévitablement antagonistes. Cela dit, l'accent placé sur la seconde par les Maasai rend la scolarisation de tous les enfants du ménage inopportune, tandis que la vocation universaliste de la première approche empêche ses partisans d'interpréter autrement que comme un refus, de l'ignorance ou une contrainte, la scolarisation partielle des enfants qui, pour une part et dans un contexte situé, relève du choix.

En outre, lorsque qu'il est perçu comme tel, ce droit à l'éducation scolaire n'est pas toujours placé en haut de l'échelle des droits et, surtout, il n'est pas séparable des autres droits (à la santé, à l'usage de la terre etc.). Dans les entretiens avec les Maasai, le lien s'établit fréquemment entre accès à la terre et scolarisation, qu'il s'agisse de présenter cette dernière comme palliatif de l'aliénation des zones de pâturages ou comme un moyen de reconquérir ce droit à la terre, les deux étant souvent évoqués de concert. « *Les Swahili⁷ sont maintenant sur la terre des Maasai. Si nos enfants vont à l'école des Swahili, ils pourront défendre les Maasai qui ne sont pas toujours écoutés par les dirigeants du pays* » (Mère de 4 enfants dont 2 ont été scolarisés, Esilalei, 2009).

D'autre part, comme nous l'avons noté, la propension à placer l'école au-dessus de toutes les autres formes de transmission du savoir semble déconnectée des conditions réelles de scolarisation, de la qualité de l'école et de l'avenir qu'elle permet aux enfants. Pourtant, dans un contexte où, malgré l'obligation scolaire⁸, l'école n'est pas pleinement instituée et où les familles ont à choisir entre une forme d'éducation ou une autre qui est, de surcroît, productrice de main-d'œuvre (puisque l'éducation pastorale s'acquière principalement par l'expérience), la scolarisation ne va pas de soi à n'importe qu'elle condition. Toutefois, qu'il soit utile de considérer ces mauvaises conditions de scolarisation dans la référence au droit à l'éducation ne signifie pas qu'elles engendrent automatiquement un rejet de l'école de la part des Maasai ; comme nous le verrons, selon les circonstances, qu'ils déplorent ou non la médiocrité de l'école, les parents peuvent choisir d'y envoyer leurs enfants. Pour le dire autrement, les conditions de réceptivité du discours sur le droit à l'éducation sont largement entachées des conditions particulières défavorables à la scolarisation mais qui n'engendrent pas nécessairement l'appétence et la demande scolaire.

... versus le travail des enfants

Dans les productions issues des conférences internationales, le droit à l'éducation est généralement opposé au travail des enfants, en référence au travail qu'ils accomplissent hors du cercle domestique mais parfois également aux activités qu'ils exercent en son sein, notamment dans le cas des familles rurales. La scolarisation étant en partie perçue comme un moyen d'éradiquer le travail des enfants, l'incompatibilité entre la première et le second semble là encore relever de l'évidence. Aussi, comme le déplore Bernard Schlemmer (2006 : 229) : « *Aujourd'hui les systèmes d'enseignements formels sont conçus de telles façons que "travail" et "éducation scolaire" y sont pratiquement incompatibles* ».

S'il ne s'agit pas ici d'occulter le caractère contraignant du travail domestique ni sa valeur économique, rappelons qu'il constitue également une période importante de socialisation et d'apprentissage de savoirs non scolaires. Comme nous l'avons noté, l'exploitation du bétail repose en grande partie sur le travail des enfants maasai qui, dès leur plus jeune âge, accompagnent leurs aînés dans la garde quotidienne des troupeaux. Cet apprentissage de longue haleine participe de leur socialisation en même temps qu'il leur fournit des éléments de connaissance indispensables dans leur future vie de pasteurs mais pouvant aussi servir dans la perspective de trouver un emploi – tels que garde de parc national ou guide de chasse – requérant une maîtrise de la faune et de la flore. Il ne s'agit donc pas d'un savoir obsolète, uniquement lié à des activités d'un autre âge, même si la diminution de la part des occupations pastorales le rend moins indispensable aujourd'hui qu'hier. En définitive, si les stratégies éducatives des parents équivalent à un choix entre scolarisation et éducation pastorale (particulièrement pour les garçons), c'est non seulement parce que ces deux formes d'éducation entrent matériellement en concurrence – puisqu'elles occupent les enfants aux mêmes

⁷ Nom utilisé de façon générique par les Maasai pour désigner les non-maasai.

⁸ L'obligation scolaire de scolarisation primaire qui se traduit par des amendes lorsqu'elle n'est pas respectée peut être contournée par différentes stratégies d'évitement, détaillées dans Bonini 1996.

heures de la journée – mais également parce que l'école est pensée et présentée comme une alternative au travail des enfants et donc, à l'éducation pastorale. En d'autres termes, l'amalgame entre éducation et scolarisation d'une part, et la présentation de l'école en opposition au travail des enfants d'autre part, empêchent de considérer sur le même plan les formes d'éducation non scolaires et contraignent les parents à choisir entre travail et scolarisation de leurs enfants (d'où l'alternative de n'en scolariser que quelques-uns). Le fait que les modes de transmission des savoirs scolaires et pastoraux soient difficilement compatibles est ainsi renforcé par le postulat de leur exclusivité.

Mobilité et scolarisation : une relation à interroger

_____ Pour le gouvernement tanzanien, comme pour la plupart des "éducateurs", le nomadisme des Maasai représente un frein à leur scolarisation, et plus largement, à leur développement, ce qui conduit à chercher dans la sédentarisation ou dans la création d'écoles mobiles des solutions pour augmenter leur participation scolaire⁹. Tandis que les différentes ONG qui œuvrent en faveur de l'éducation des Maasai envisagent généralement une adaptation de l'école à leur « nomadisme », les politiques éducatives gouvernementales visent davantage une adaptation des pasteurs à l'école, notamment *via* la sédentarisation totale. En partie parce que l'école a toujours eu pour mission de former des citoyens tanzaniens, les politiques éducatives comme les programmes scolaires sont identiques pour tous les élèves. Ainsi, le gouvernement Tanzanien ne propose aucun programme d'éducation spécifique pour les pasteurs mais les intègre, en tant que populations marginalisées, dans les plans de lutte contre la pauvreté¹⁰.

Si la mobilité peut influencer la scolarisation, elle ne le fait de façon ni uniforme, ni univoque. En premier lieu, le nomadisme se décline de façon fort différente selon les populations et, au sein d'une même population, suivant les circonstances et les époques. À l'instar de la plupart de leurs congénères situés dans des zones semi-arides, les pasteurs maasai adoptent traditionnellement deux modèles de déplacement : d'une part, les déplacements saisonniers, qui ont lieu une à deux fois par an (pour une durée qui varie selon les saisons) et qui n'affectent qu'une partie de la population ; d'autre part, lorsque l'environnement ne répond plus aux besoins des troupeaux, des changements de résidence à long terme, voire définitifs, qui concernent alors tout le groupe domestique. C'est surtout sur la mobilité de transhumance, de loin la plus fréquente, que repose le pastoralisme des Maasai, que l'on peut alors qualifier de semi-nomade. En effet, seuls quelques individus quittent le *boma*¹¹ avec les bovins pour s'installer dans des campements saisonniers pendant la saison de transhumance, tandis que le reste de la famille demeure au village. Mener les bêtes sur de lointains pâturages revient habituellement aux membres de la classe d'âge parvenue à l'échelon de « guerrier »¹², soit des jeunes hommes qui ne sont plus scolarisés, du moins lorsqu'ils ne poursuivent pas leur scolarité au-delà du primaire, ce qui reste le cas le plus fréquent, même depuis le récent développement de la scolarisation secondaire. Les déplacements de tout le campement interviennent généralement dans des moments de forte sécheresse, lorsque les circuits saisonniers ne suffisent plus à nourrir le bétail. S'ils font traditionnellement partie du mode de production pastoral, ils doivent néanmoins être envisagés dans le contexte global de paupérisation des pasteurs décrit par plusieurs auteurs¹³ et ne représentent pas en eux-mêmes le principal facteur de non scolarisation.

Par ailleurs, comme dans de nombreuses sociétés africaines, à l'intérieur des groupes domestiques, les individus eux-mêmes sont très mobiles. S'agissant des enfants, ils peuvent habiter chez différents membres de la famille étendue ou chez des amis proches, de façon provisoire ou définitive ; on peut ainsi rencontrer des enfants qui changent de résidence pendant les périodes scolaires. Le mode de résidence en habitat dispersé (et dans des lieux difficiles d'accès) représente, lui,

⁹ Cf. Bugeke (1997) ; Carr-Hill & Peart (2005) et Mwegio & Mlekwa (2002).

¹⁰ Selon E. Bishop, dans le plan de lutte contre la pauvreté établi en 2005, le pastoralisme est reconnu comme un mode de production possiblement durable, sans qu'il conduise pour autant à l'instauration de plan d'éducation spécifique, contrairement au Kenya où de tels programmes à destination des pasteurs ont été mis en place (Bishop, 2006 : 7).

¹¹ Nom swahili désignant l'ensemble des maisons qui composent le campement traditionnel des Maasai.

¹² L'organisation sociale des Maasai repose sur leur système de classe d'âges : entre 15 et 20 ans environ, les garçons sont initiés et intègrent leur classe d'âge, au sein de laquelle ils seront *guerriers* pendant quelques années.

¹³ Cf. Åhrem (1985), Baxter (1990), Dyer (2006), Fratkin & McCabe (1999), Galaty (1981), Kituyi (1990), Krätli (2000), Ndagala (1990, 1995), Salzman (1980).

un facteur de moindre scolarisation et de fort absentéisme, certains élèves devant parcourir de très longues distances à pied pour se rendre à l'école.

Plus que le nomadisme, ce sont les activités pastorales qui entrent en concurrence avec la scolarisation : la garde des troupeaux occupe les enfants la journée entière, donc durant le temps scolaire, et requiert une main-d'œuvre parfois importante, les différentes catégories d'animaux ne pouvant être rassemblés. L'importance des activités pastorales dépend logiquement de la part du bétail dans les ressources de la famille ; plus le bétail est important, plus il nécessitera de bergers. Les Maasai font désormais plus fréquemment appel aux femmes ou aux jeunes ayant terminé l'école primaire pour garder les troupeaux, tandis que ceux dotés de ressources suffisantes rémunèrent des bergers afin de scolariser leurs propres enfants. Ainsi, les ressources des parents ont sans aucun doute un impact sur la scolarisation, mais qui peut prendre différentes formes.

Pauvreté et scolarisation : des influences réciproques complexes

Comme on l'a noté, les politiques éducatives sont pensées et présentées, par les experts internationaux, comme par les dirigeants nationaux, comme des moyens de réduire la pauvreté, et l'amélioration des conditions de vie représente, du côté des familles, une forte incitation à la scolarisation des enfants. S'agissant des Maasai, ce recours à l'école pour sortir de la pauvreté est directement lié à la dégradation du pastoralisme et à leur impossibilité de compter essentiellement sur les ressources fournies par le troupeau pour subsister. L'aliénation de leurs pâturages au profit des champs de cultures et des parcs nationaux, le surpâturage que leur mobilité réduite entraîne, comme la durée plus longue ou la fréquence plus rapide des saisons sèches ont eu des conséquences néfastes sur la santé de leurs troupeaux, modifiant leur composition¹⁴. Cette dégradation du pastoralisme, comme l'attestent les études mentionnées précédemment, s'est accélérée depuis quelques décennies, contraignant les Maasai à diversifier leurs ressources. S'ils n'ont jamais vécu en autarcie et ont toujours eu recours aux denrées agricoles, pour nombre d'entre eux celles-ci sont devenues indispensables. Ils doivent les acheter, ou cultiver eux-mêmes une parcelle de terrain, contribuant alors à la réduction des zones de pâturage. La pratique de l'agriculture ou du petit commerce n'est pas nouvelle, mais de plus en plus répandue. Comme on le détaillera plus loin, pour les familles qui disposent d'un faible troupeau, l'école se révèle un moyen supplémentaire de diversification des ressources par les emplois qu'elle est susceptible d'offrir aux futurs diplômés. « *Aujourd'hui, l'école est importante, on ne peut pas rester sans rien faire à attendre que nos bêtes meurent. Si un enfant va à l'école il pourra trouver un emploi et nous aider, alors que, s'il n'y va pas, il restera là, comme nous, sans pouvoir rien faire* » (Père de 7 enfants dont 4 ont été ou sont scolarisés, Engaruka, 2009).

Le recours à la scolarisation comme rempart contre la pauvreté apparaît plus souvent dans les entretiens réalisés en 2009, par rapport à ceux du début des années 1990. Mais, contrairement à la philosophie de la scolarisation universelle qui pense la relation entre scolarisation et pauvreté comme étroitement liée à l'autonomie individuelle que l'école procure, il n'est pas indispensable ni même souhaitable, pour les Maasai, que tous les enfants soient scolarisés. Non seulement cette stratégie peut se révéler économiquement irréalisable, mais le fait de vouloir sortir de la pauvreté ne signifiant pas forcément quitter définitivement le pastoralisme, le savoir pastoral doit continuer à être transmis. Les ressources que peut procurer l'emploi salarié d'un ou de plusieurs enfants peuvent servir à reconstituer le cheptel, améliorant ainsi les conditions de vie. Selon Roy Carr-Hill (2005 : 100) : « *l'école est perçue comme un moyen de sortir de la pauvreté. Non par sa capacité à transformer le pastoralisme, mais parce qu'elle est susceptible de permettre à ceux qui vivent sur ses marges, de reconstituer leurs troupeaux et avec eux, leurs réseaux sociaux* ». Il reste que, pour ceux qui ont totalement perdu confiance dans la possibilité de vivre du pastoralisme ou qui ne le souhaitent plus, l'école constitue avant tout le moyen d'en sortir pour vivre mieux.

Le lien entre pauvreté et scolarisation est donc complexe puisque, si la paupérisation et la vulnérabilité des Maasai les empêche de scolariser leurs enfants au-delà du primaire, les frais d'éducation étant alors trop importants, elles les conduisent au contraire à davantage les envoyer à

¹⁴ Les ovins et surtout les caprins (qui sont plus robustes que les bovins et se reproduisent plus vite mais qui ont une valeur nutritionnelle moindre) constituent désormais une part importante du bétail jadis composé surtout de bovins.

l'école primaire ; la pauvreté ne limite donc pas nécessairement la scolarisation, comme en témoignent l'évolution des pratiques scolaires des Maasai.

Enfin, les priorités accordées à certaines politiques éducatives pour réduire la pauvreté ne reçoivent pas toujours l'assentiment des familles ni ne produisent nécessairement les effets escomptés. Il en est ainsi, par exemple, de l'accent placé sur l'éducation de base (au fondement de l'*UPE* puis l'une des priorités de l'*EPT*) au nom d'un meilleur rendement social. Selon R. Wedgwood, en Tanzanie, la volonté d'atteindre la scolarisation universelle dans un souci d'égalité a paradoxalement contribué à augmenter les inégalités : « *L'accélération de l'expansion de l'éducation primaire par souci d'équité a fortement compromis la qualité de l'enseignement. La scolarisation de la majorité était de très faible valeur et rendement tandis que seule une minorité fortunée pouvait accéder à l'enseignement post-primaire* » (Wedgwood, 2006, p 5).

L'évolution de l'offre et de la demande scolaires en Tanzanie et dans la région maasai

L'accroissement de l'offre scolaire

Durant les trois décennies qui ont suivi l'indépendance, les efforts du gouvernement se sont principalement portés sur l'éducation de base au détriment de l'enseignement du second degré, demeuré pendant longtemps embryonnaire¹⁵. L'école primaire n'était pas considérée comme un tremplin vers le secondaire mais comme une fin en soi pour la majorité des enfants tanzaniens que l'on pensait, comme leurs parents, destinés à la production agricole. Selon la philosophie de l'*ESR* qui, jusqu'au milieu des années 1980, a rendu le système éducatif tanzanien à la fois spécifique et capital dans le développement du pays, les écoles, qui étaient pour la plupart implantées dans les villages communautaire

s (villages *Ujamaa*¹⁶), devaient servir la collectivité avant d'être envisagées comme des outils de promotion personnelle. L'éducation de base du plus grand nombre, également considérée comme un moyen d'unité nationale contre les particularismes locaux, et l'agriculture représentaient ainsi les piliers du développement économique et politique du pays. L'importance accordée à la réalisation des objectifs de l'*UPE* (*Universal Primary Education*) au détriment de l'expansion du second cycle, fût donnée par certains chercheurs tanzaniens (Galabwa 2001 ; cités par Wedgwood, 2006,) comme l'une des causes de la détérioration de la qualité de l'éducation et, au final de la chute du taux de scolarisation.

Le pays connaissait alors une rapide et forte croissance du taux d'alphabétisation et de scolarisation au niveau primaire, jusque dans les années 1980 qui marquent le début d'une sévère crise économique, et la mise en place d'un plan d'ajustement structurel. Suite aux réorientations éducatives proposées dans le plan d'ajustement structurel et à l'échec de la politique de villagisation¹⁷, l'*ESR* fut progressivement abandonnée au milieu des années 1980, du moins dans sa tendance radicale. A partir de cette date, le taux de scolarisation primaire n'a cessé de diminuer pendant une vingtaine d'années. La tendance s'est de nouveau inversée à l'aube du 3^{ème} millénaire, en grande partie grâce à l'abolition des frais de scolarité pour le premier cycle, le taux de scolarisation progressant alors à un rythme très soutenu. Ainsi, après avoir atteint 68 % en 1981, le taux net de scolarisation dans le premier cycle est descendu à 59% en 2000 pour remonter jusqu'à 91,6% en 2006 (pour ces mêmes années les taux bruts de scolarisation sont respectivement de 94%, 77,6% et 117,7%) (BEST, 2009 ; Bonini 1996 ; Unesco, 2000 ; Woods 2007).

Conformément aux demandes des bailleurs de fonds, c'est une vision plus occidentale et libérale de l'éducation (libre choix, lien entre éducation et marché, rendement de l'éducation, etc.) qui transparaît dans le *Basic education master plan* (*BEMP*) de 1997, puis dans les plans successifs mis en œuvre suite aux décisions prises lors du forum de Dakar (Rajani & Omondi, 2003). En dehors des divers plans d'éducation formelle, le *BEMP* de 1997 a instauré un plan d'éducation de « seconde

¹⁵ Pour une analyse plus détaillée du système éducatif tanzanien, cf. Bonini (2003).

¹⁶ *Ujamaa* est un nom swahili exprimant les relations communautaires ; il désigne par extension l'idéologie du socialisme tanzanien.

¹⁷ Politique de regroupement des habitants dans des villages *Ujamaa*, abandonnée en 1976.

chance », le *Complementary Basic Education in Tanzania (COBET)*, destiné aux jeunes gens qui n'ont pas été scolarisés pendant leur enfance ou qui ont, pour diverses raisons, abandonné l'école. Le « *Primary Education Development Plan* » (PEDP, 2002-2006) fut lancé en 2001, avec comme mesure capitale l'abolition des frais de scolarité qui avait été rétablis en 1994 après 20 ans de gratuité, suivi en 2004 du « *Secondary Education Development Plan* » (SEDP) qui marque la volonté de développer considérablement le nombre d'établissements secondaires sur tout le territoire et donc, d'accroître le taux de scolarisation à ce niveau¹⁸. Comme pour le premier cycle, celui-ci a considérablement augmenté à partir des années 2000 : demeuré aux alentours de 3 % jusqu'au milieu des années 1980, le taux net de scolarisation au secondaire a lentement progressé pendant les deux décennies suivantes (4 % en 1988, 6 % en 2000), puis a doublé en six ans (13,1 % en 2006) (Unesco 2000, Woods 2007).

L'augmentation du nombre d'enfants scolarisés est également perceptible, bien que d'ampleur plus modérée, dans les zones reculées peuplées par les Maasai. Ces derniers avaient été peu concernés par la forte expansion scolaire qui avait suivi l'Indépendance. En effet, pasteurs semi-nomades dont l'économie pastorale reposait sur la main d'œuvre familiale (notamment infantine), et vivant en dehors des villages *Ujamaa*, la majorité d'entre eux s'accommodait globalement de la faiblesse des infrastructures scolaires dans ces régions isolées. De son côté, le gouvernement concentrait ses efforts sur la scolarisation des enfants d'agriculteurs, à la fois plus nombreux et correspondant davantage à l'idéal du citoyen-paysan qu'il entendait promouvoir. Cependant, la volonté d'amener ces pasteurs à délaisser leur mode de vie et de production, jugés obsolètes et peu productifs, et celle de parvenir à l'éducation universelle amenèrent le gouvernement tanzanien à développer l'offre scolaire dans les zones faiblement scolarisées. De nombreuses écoles primaires furent ainsi construites dans les districts maasai à la fin des années 1970. De leur côté, soumis à des influences diverses (églises, instituteurs, élus locaux, Maasai éduqués...) et affectés par l'accélération de la dégradation de leurs conditions de vie pastorale, les Maasai se sont davantage tournés vers l'école. Lors de notre second séjour, en 2009, l'offre scolaire dans la région avait sensiblement évolué : alors qu'en 1993, on comptait 74 écoles primaires dans ces 2 districts (47 à Monduli et 30 à Ngorongoro), leur nombre avait atteint 141 en 2008 (33 dans le district de Longido¹⁹, 49 dans celui de Monduli et 59 dans celui de Ngorongoro) dont 6 privées²⁰. De même, alors qu'en 1993, une seule école secondaire publique – ouverte cette année-là – et une privée étaient présentes dans les deux districts, en 2008, on comptait 30 établissements secondaires (dont 24 publics). Cette augmentation du nombre d'écoles secondaires est très récente ; elle s'est amplifiée depuis 2007 avec l'implantation d'écoles communautaires, qui dans leur très grande majorité ne vont pas au-delà de la *form 4 (lower secondary)*, construites et en partie financées par les habitants, dans la plupart des cantons qui en étaient dépourvus. Selon la politique de décentralisation mise en place au début des années 2000, le gouvernement n'intervient que lorsque les bâtiments sont terminés : il les viabilise et prend en charge le salaire des enseignants. La moitié des écoles gouvernementales présentes dans les trois districts maasai ont ouvert en 2007 ; elles n'avaient donc que 3 niveaux scolaires sur 4 en 2009 puisque les premiers élèves arrivés dans l'établissement n'étaient pas encore parvenus en fin de cycle. Pour parfaire ce bilan de l'offre scolaire dans la région, il conviendrait de mentionner les enseignements programmés dans le cadre du plan *COBET* dans la mesure où, plus faiblement scolarisés que leurs concitoyens, les Maasai sont au premier chef concernés. Cela dit, très peu d'écoles, parmi celles visitées en 2009, organisaient effectivement, - mais épisodiquement - ces cours qui n'étaient, d'après les instituteurs interrogés, suivis que par quelques individus de façon très irrégulière. Cette situation est également confirmée par E. Bishop pour les régions maasai plus au nord de la Tanzanie (E. Bishop, 2006 : 8).

¹⁸ Le cycle primaire se compose de sept niveaux, du *standard 1* au *standard 7* et est obligatoire à partir de 7 ans. La langue d'enseignement est le swahili et devient l'anglais au second degré. A la fin de la dernière année, les élèves passent l'examen national ; seuls les élèves l'ayant réussi ont la possibilité de poursuivre des études dans une école secondaire publique. L'enseignement secondaire est divisé en « *lower secondary* » (4 ans, de *form 1* à *form 4*) et « *upper secondary* » (2 ans, *forms 5* et 6). Les élèves doivent réussir l'examen de fin de cycle (CSEE, *form 4*) pour passer dans le cycle secondaire supérieur qui se termine lui aussi par un examen (ACSE, *form 6*)..

¹⁹ Le district de Longido est né de la scission du district de Monduli au début des années 2000.

²⁰ Statistiques du service de l'éducation de la région d'Arusha (juillet 2009).

Si certaines zones isolées du pays Maasai sont toujours dépourvues d'écoles, y compris primaire, l'infrastructure scolaire s'est donc considérablement développée depuis quelques années. En revanche, les études et rapports sur l'éducation en Tanzanie²¹ et nos récentes enquêtes de terrain révèlent la permanence des mauvaises conditions de scolarisation. Dans la très grande majorité des écoles visitées – dans les années 1990 comme en 2009 – les locaux (salles de cours, internats, logements des instituteurs) sont insuffisants et en mauvais état et le matériel pédagogique fait défaut : il se limite au cahier et au stylo de l'enfant ou, au mieux et pour certaines leçons uniquement, à un livre à partager. La récitation à l'oral des leçons que l'enseignant (ou un élève) inscrit au tableau constitue la méthode principale d'apprentissage. En dehors de cette carence matérielle et pédagogique, l'insuffisance du nombre d'enseignants dans ces régions rurales isolées, particulièrement au niveau secondaire (en raison de la pénurie de professeurs capables d'enseigner à ce niveau) et/ou leur fort absentéisme font que les élèves passent de nombreuses heures seuls dans les classes. Les motifs d'absence des enseignants sont variés : en dehors de la maladie et des raisons personnelles, ils doivent souvent, surtout lorsqu'ils sont chefs de famille, pratiquer une autre activité pour subvenir à leurs besoins (Wedgwood, 2006), ce qui peut les éloigner provisoirement de leur salle de cours. Ils sont également régulièrement sollicités par leur autorité de tutelle à se rendre dans le chef-lieu du district, pour des raisons administratives liées à leur situation personnelle ou à celle de l'école ; l'éloignement et les mauvaises conditions de transport augmentent le temps passé loin de la classe. Concernant les régions maasai, il faut également souligner la difficulté, maintes fois exprimée par les instituteurs interrogés, de s'adapter à l'isolement et à la rudesse de l'environnement (climatique et matériel). Enfin, certains enseignants ont la possibilité de reprendre leurs études pour parfaire leur formation, mais ne sont généralement pas remplacés. Il convient en revanche de souligner une amélioration notable depuis quelques années : un repas du midi provenant du *World Food Programme* est distribué dans certaines de ces écoles rurales.

L'investissement dans la scolarisation : ouvrir l'espace des possibles

Les enquêtes menées en 1991 et 1993 dans les districts de Monduli et de Ngorongoro faisaient apparaître un taux de scolarisation primaire des enfants maasai d'environ un tiers – contre une moyenne nationale deux fois supérieure à cette époque – tandis qu'une infime partie poursuivait les études au-delà. Si certains quittaient l'école avant le *standard* 7, la plupart d'entre eux terminaient leur premier cycle et menaient ensuite une vie similaire à celle de leurs camarades non scolarisés ; les filles étaient rapidement mariées, tandis que les garçons débutaient leur vie de guerriers.

En fonction des ressources disponibles et des attentes des parents à l'égard de l'école, différentes stratégies éducatives se déployaient (Bonini, 1996). Ainsi, ceux qui n'avaient plus de troupeau comme ceux qui attendaient beaucoup de l'école avaient tendance à y envoyer le plus d'enfants possible – voire tous pour les derniers –, de préférence ceux qu'ils pressentaient « *doués pour l'école* », afin qu'ils profitent au mieux de l'éducation scolaire. Comme le déclarait un Maasai, père d'élèves : « *Aujourd'hui, on ne peut pas vivre sans école. Pour nous, c'est très important d'avoir des enfants à l'école, car ils pourront nous aider plus tard. À l'intérieur du boma, on ne se rend pas bien compte des bénéfices de l'éducation mais quand on en sort, on voit l'importance d'être éduqué. Par exemple, dans le bus, les Maasai payent plus cher que les autres car, comme ils ne savent pas parler swahili, ils ne peuvent pas se défendre. Quand ils vont en ville, les autres Tanzaniens les appellent "TX"²² car ils ne parlent pas swahili* » (Père d'élèves, Selela, 1991). L'école étant globalement considérée comme un moyen d'intégration dans la société globale, et dans la mesure où, dans leur immense majorité, les enfants restaient dans leur *boma* après avoir terminé leur scolarité primaire, les parents préféraient y envoyer leurs garçons, pour bénéficier des fruits de leur éducation²³. Mariées après le primaire (parfois même en cours de cycle), les filles quittent leur famille pour suivre leur époux en vertu du mode de résidence patrilocal. Si certains parents estimaient ainsi inutile la scolarisation de leurs filles à l'école primaire, ils étaient plus nombreux encore à la juger

²¹ Cf. notamment : Davidson (2004) ; Sumra & Rajani (2006) ; Wedgwood (2006) pour la Tanzanie, Bugeke (1997) ; Carr-Hill & Peart (2005) ; Mwegio, & Mlekwa (2002), Semali (1994) pour le pays maasai.

²² Surnom que les Tanzaniens donnent aux européens qui travaillent en Tanzanie (abréviation du mot anglais *expatriate*).

²³ En dehors de quelques parents réticents à la scolarisation qui préféraient y envoyer les filles pour répondre à l'obligation scolaire tout en gardant leurs fils comme bergers.

néfastes au secondaire. En effet, les pères, qui arrangent le mariage de leur fille très tôt, reçoivent de leur futur gendre des vaches, qu'ils s'engagent à rendre en cas de rupture de contrat. Aussi, ni les futurs maris, désirant se marier le plus tôt possible, ni les pères, craignant que leur fille épouse quelqu'un d'autre, n'avaient intérêt à ce qu'elles soient scolarisées au-delà du primaire. Pour cette raison, et suivant en cela l'une des priorités éducatives affichées du gouvernement, divers acteurs s'organisent pour inciter les Maasai à scolariser leurs filles au-delà du primaire. Citons comme exemple de cette mobilisation, la création, en 1995, dans la ville de Monduli, d'une école privée, « *MaSae girls Lutheran Secondary School* », à destination des filles maasai et d'autres groupes de pasteurs ou de chasseurs-cueilleurs qui, comme le souligne son directeur adjoint : « fut ouverte pour permettre aux filles maasai qui ne sont pas encouragées par leurs parents à poursuivre des études au-delà du primaire de le faire. Comme les parents n'ont rien à payer, il est plus facile de les convaincre de laisser leurs filles aller à l'école » (Directeur adjoint de l'école, lui-même Maasai, août 2009)²⁴.

Quelles qu'aient été les stratégies éducatives, jusqu'au début des années 1990, la scolarisation des enfants (qui, lorsqu'elle était effective, ne dépassait pas le cycle primaire) n'avait que peu d'impact sur les conditions et mode de vie des Maasai. Elle n'engendrait pas (ou de façon très marginale) d'exode rural des jeunes. L'école était davantage jugée sur sa capacité d'alphabétisation en swahili que sur les débouchés offerts. Non seulement le retour des jeunes après l'école n'était pas considéré comme un échec de l'éducation formelle, mais il était en général escompté.

Comme en témoignent les entretiens réalisés en 2009 auprès des Maasai et des instituteurs, les conditions de scolarisation sont globalement similaires et la plupart des élèves retrouvent leur vie de pasteurs ou d'agro-pasteurs après le primaire. Pourtant, ils sont dorénavant plus nombreux à être scolarisés en primaire et, surtout, au cycle secondaire, ce qui a un impact à la fois sur les stratégies éducatives des parents, pour qui la poursuite d'études au-delà du primaire fait désormais partie du possible – voire du souhaitable – et sur les débouchés des enfants, qui sont de ce fait plus diversifiés. Les enquêtes de 2009 n'ont pas permis de déterminer avec exactitude le pourcentage d'enfants maasai scolarisés. Néanmoins, les statistiques locales et régionales font état d'une forte augmentation de l'offre scolaire et du nombre d'enfants scolarisés dans cette région essentiellement peuplée de Maasai²⁵, y compris au-delà du primaire, ce que confirment les entretiens réalisés avec des parents et des enseignants. L'évolution des conditions d'exercice du pastoralisme, la place croissante des Maasai christianisés, la gratuité de la scolarisation primaire et le don d'un repas par le *World Food Programme* dans de nombreuses écoles – ce qui, d'après les témoignages, améliore la présence des élèves à l'école – sont autant de facteurs contribuant à une augmentation du taux de scolarisation des enfants au primaire et, de façon très récente, également dans le second cycle. Suite à l'enquête qu'elle a réalisée en 2004-2005 dans le nord du district de Monduli, E. Bishop estime à 50 % la population maasai scolarisée (Bishop, 2006 : 4). Même si les Maasai sont toujours moins représentés que leurs concitoyens sur les bancs du secondaire, leur présence à ce niveau est effective, alors qu'elle était insignifiante au début des années 1990. Ils constituent environ la moitié des 400 élèves des deux écoles secondaires gouvernementales ouvertes en 2007 à Engaruka et Selela, deux villages du district de Monduli. Cette nouvelle tendance à poursuivre la scolarisation est sans aucun doute liée à la récente augmentation de l'offre scolaire nationale et locale à ce niveau mais également au fait que les familles investissent davantage dans l'école. Les sollicitations en faveur de la scolarisation sont nombreuses et proviennent de différentes sources : l'Etat, garant de l'obligation scolaire et légiférant sur les coutumes maasai jugées néfastes à la scolarisation (telles l'âge précoce du mariage des filles) ; les élus locaux, qui se chargent notamment d'organiser des souscriptions pour construire ou rénover des écoles ; les personnels médicaux qui lient éducation et santé ; les fidèles de différentes églises chrétiennes, les instituteurs, les membres des ONG, qui ont des contacts réguliers avec de nombreux Maasai ; sans oublier les Maasai éduqués qui, de plus en plus nombreux, œuvrent activement pour la scolarisation de

²⁴ Sous l'autorité du diocèse luthérien de la région d'Arusha mais financée par des dons de particuliers *via* les églises luthériennes occidentales, elle est entièrement gratuite pendant les 4 années – voire les 6 années si les élèves réussissent leur examen de fin de quatrième année – que dure l'enseignement secondaire. Le recrutement se fait chaque année en fin de primaire : les enseignants se rendent dans chacune des écoles de la région scolarisant essentiellement des enfants maasai et sélectionnent deux jeunes filles par école. En 2009, 281 filles, dont 90 % de Maasai, y étaient scolarisées.

²⁵ Les statistiques tanzaniennes ne mentionnent pas l'ethnie mais les écoles primaires des zones rurales sont essentiellement composées d'enfants maasai, ce qui n'est pas entièrement le cas des écoles secondaires de la région, pourvues d'internats.

leurs propres enfants et celle de leurs proches. Dans un ouvrage sur l'éducation des nomades, Caroline Dyer (2006) suggère que le recours à l'école de la part des pasteurs qui ne croient plus en la viabilité du pastoralisme ne répond pas uniquement à des considérations économiques, mais qu'il permet également d'échapper à la perception négative ("arriérés", "ignorants", "en dehors de la modernité") des populations non pastorales voisines. Perceptible de façon implicite dans les entretiens réalisés auprès des Maasai, et même de façon explicite lorsque, intégrant cette vision péjorative, ils se déclarent eux-mêmes stupides ou arriérés, cette représentation filtre de manière récurrente des discours des non-maasai ou des Maasai éduqués qui souhaiteraient voir leurs compatriotes « traditionnels » changer. C'est aussi la vision que leur renvoie globalement l'école, à travers les manuels scolaires qui les présentent comme « traditionnels » ou, plus fréquemment, dans les messages véhiculés par les enseignants

Aussi, si les principales stratégies de scolarisation mentionnées se retrouvent quinze ans plus tard, l'augmentation de l'offre scolaire, les pressions des différents acteurs et, surtout, la détérioration du pastoralisme et les changements socio-économiques qui affectent ces pasteurs en plus grand nombre, ont un impact sur leurs attentes à l'égard de l'école et sur leurs pratiques éducatives. Toujours aussi nécessaire, l'alphabétisation en swahili facilite le contact avec les non-maasai (sur les marchés, dans les hôpitaux, les administrations, les transports, etc.). Mais elle n'est plus suffisante dès lors que les Maasai attendent de l'école – notamment de l'école secondaire – qu'elle débouche sur des activités plus lucratives que le pastoralisme, soit pour le remplacer soit, plus rarement, pour lui donner une nouvelle vigueur. De la même façon qu'ils s'engagent davantage dans la scolarisation, ils sont également plus nombreux à s'impliquer dans des activités non pastorales, telles l'agriculture ou le commerce, considérées comme des voies privilégiées pour sortir de la pauvreté et présentées, notamment via l'école, comme des facteurs de progrès. Comme le souligne un père de famille : « *Moi, je regrette aujourd'hui de ne pas avoir envoyé tous mes enfants à l'école : maintenant, c'est la sécheresse, le bétail meurt et on ne peut rien faire. On doit attendre les rations alimentaires du gouvernement. On ne peut pas avoir de travail lorsqu'on n'est pas allé à l'école. Mes derniers enfants sont à l'école et s'ils réussissent l'examen de fin de primaire, ils iront au secondaire. S'ils trouvent ensuite un travail, ils pourront nous aider. Je ferai mon possible pour qu'ils aillent au secondaire mais ce n'est pas facile car, même dans les écoles du gouvernement, il faut payer la nourriture, les uniformes, les cahiers et toutes sortes de choses* » (Père de 8 enfants dont les trois derniers sont scolarisés, Engaruka, 2009).

Il reste que si les discours semblent converger vers une affirmation de la nécessité de la scolarisation, les conditions matérielles et/ou le décalage entre les propos et les pratiques font qu'elle est loin de concerner tous les enfants.

Conclusion

Depuis les années 1990, divers facteurs – dont les principaux sont l'évolution de l'offre scolaire et le déclin du pastoralisme – ont transformé les discours et les attentes des Maasai à l'égard de l'école, comme leurs pratiques éducatives. Si les changements ne sont pas radicaux, les Maasai qui pensent devoir diversifier leurs ressources pour survivre et qui perçoivent l'école comme un moyen supplémentaire d'y parvenir sont plus nombreux aujourd'hui qu'il y a quinze ans. Pour autant, cette meilleure « acceptation/intégration » de l'école n'est pas nécessairement liée à ses qualités intrinsèques ni aux raisons invoquées par les militants de la scolarisation universelle qui la considèrent comme un facteur de progrès en elle-même. Pour nombre de Maasai rencontrés, l'école apparaît davantage comme un outil devenu nécessaire dans un monde où le fait de vivre principalement du pastoralisme semble dorénavant impossible. L'impact direct de l'EPT sur l'investissement scolaire des Maasai est difficilement mesurable, mais l'on constate assurément une convergence quant à la perception du rôle de l'éducation scolaire dans la réduction de la pauvreté ; à ceci près que, s'agissant du premier cycle, la pauvreté elle-même encourage la scolarisation, comme en témoigne le lien entre la réduction des troupeaux – symbole pour beaucoup de paupérisation – et la scolarisation primaire des enfants. Comme on l'a vu, non seulement le déclin de l'élevage rend la transmission du savoir pastoral moins impérieuse (contrairement aux savoirs scolaires qui, eux, se révèlent et sont perçus comme davantage pertinents), mais la diminution du nombre de bêtes libère également les garçons de leur

garde quotidienne, leur permettant d'être davantage scolarisés. Il reste que les individus qui perçoivent la scolarisation de leurs enfants comme une alternative au mode de vie pastoral sont souvent ceux qui n'ont pas les moyens de payer les frais qu'engendre la scolarisation secondaire

La socialisation dite traditionnelle, c'est-à-dire en grande partie fondée sur les activités pastorales et les classes d'âge, cède largement la place à la socialisation scolaire, qui devient le mode de socialisation dominant – d'autant qu'il est le mode de socialisation des dominants, à savoir : ceux contre qui les Maasai ont parfois à lutter, notamment pour la propriété et l'usage des terres. Le fait d'être "un bon berger" apparaît le plus souvent comme secondaire par rapport à celui de réussir les examens. L'école, qui fournit aux Maasai un moyen d'adaptation aux transformations actuelles, en est elle-même l'un des vecteurs ; elle n'est pas non plus étrangère à l'évolution de leurs attitudes à l'égard des changements socio-économiques auxquels ils sont confrontés, en partie parce qu'elle les présente comme inéluctables.

Bibliographie

ÅHREM (K.), 1985, *Pastoral Maasai in the garden of Eden. The Maasai of the Ngorongoro Conservation Area, Tanzania*, Uppsala, Research Reports in Cultural Anthropology.

BAXTER (P.T.W.), 1990, « Introduction », in P.T.W. Baxter & R. Hogg (eds), *Property, Poverty and People: Changing Rights in Property and Problems of Pastoral Development*, University of Manchester, Department of Social Anthropology and International Development Centre, Manchester.

BASIC Education Statistics in Tanzania (BEST) 2005-2009, Ministry of Education & Vocational Training, Dar es Salaam, July 2009

BISHOP (E.), 2006, "The Policy and Practice of Educational Service for Pastoralists in Tanzania", <http://www.saga.cornell.edu/saga/ilri0606/22bishop.pdf>

BONINI (N.), 1996, « *Education non scolaire et école primaire : les conséquences d'une rencontre. Une étude anthropologique de la transmission du savoir chez les Maasai de Tanzanie* », Doctorat d'anthropologie sociale, Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

BONINI (N.), 2003, « Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie », *Cahiers d'Etudes Africaines : Enseignements*, n°169-170, pp 41-62.

BUGEKE (C.J.), 1997, « Nomadic Education in Tanzania » in UNESCO (Breda), *The Education of Nomadic Populations in Africa*. Volume I, edited by C. Ezeomah, UNESCO (Breda).

CARR-HILL (R.) & PEART (E.), 2005, *The education of nomadic peoples in east Africa, synthesis report*, Unesco, International institute for educational planning.

DAVIDSON (E.), 2004, « The progress of the primary education development plan (PEDP) in Tanzania : 2002–2004 ». Dar Es Salaam, HakiElimu.

DYER (C.), 2006, *The education of nomadic peoples: current issues, future prospects*, Berghahn Books.

FRATKIN (E.M.), & Mc CABE (T.), 1999, « East African Pastoralists at the crossroads », *Nomadic peoples*, numéro spécial, vol 3, n° 2

FORUM MONDIAL SUR L'EDUCATION, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. Texte adopté dans le cadre d'action de l'éducation pour tous. http://www.unesco.org/education/wef/fr-conf/fr_dakframFre.shtm

GALABWA (C. J) 2001, « Problématique et évolution de l'enseignement primaire universel (EPU) en Tanzanie » Session d'ouverture de la Biennale de l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) (Arusha, Tanzanie, 7-11 octobre 2001)

GALATY (J.), 1981, « Introduction. Nomadic Pastoralists and Social Change. Processes and Perspectives », *Journal of Asian and African Studies*, vol 16, n° 1-2.

GERARD (E.), 1997, « *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali* », Paris, Karthala-Orstom, 282 p.

- KITUYI (M.), 1990, *Becoming Kenyans. Socio-economic Transformation of the Pastoral Maasai*, Nairobi, Act Press, African centre for Technology studies, 251 p.
- KRÄTLI (S.), 2000, Education provision to nomadic pastoralists : A literature review. Brighton : World Bank-IDS, University of Sussex, UK.
- KRÄTLI S., 2001, *Educating Nomadic Herders Out of Poverty? Culture, education and pastoral livelihood in Turkana and Karamoja* (Sponsored by the World Bank), Institute of Development Studies, University of Sussex, UK.
- LANGE (M.-F.), 2003, « Ecole et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? » *Cahiers d'Etudes Africaines*, vol 169-170, pp 143-166
- LANGE (M.-F.) & PILON (M.) (coord.), 2009, « Famille et impératif scolaire », *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les savoirs*, n°8.
- LEWANDOWSKI (S.), 2007, « Scolarisation, moyen de lutte contre la pauvreté ? Logiques d'experts et logiques paysannes gourmantché au Burkina Faso » *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°6, pp 301-321.
- MINISTRY OF EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING, <http://www.moe.go.tz/statistics.html>
- MWEGIO, (L.), & MLEKWA, (V. M.), 2002, Education for nomadic communities in Tanzania. Dar Es Salaam: UNICEF/UNESCO, Ministry of Education and Culture.
- NDAGALA (D.K.), 1990, « Pastoralism and the State », *Nomadic Peoples*, n°25-27.
- NDAGALA (D.K.), 1995, "Pastoral territory and policy debates in Tanzania", *Nomadic Peoples*, n°34-35.
- SALZMAN (P.), 1980, *When Nomads Settle : Process of Sedentarization as an Adaptation and Response*, Praeger, New York, 184 p.
- SCHLEMMER (B.), 2005, « Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n°1, « Pouvoirs et mesures en éducation » (A. Vinokur, dir.), pp. 229-248.
- SEMALI (L.), 1994, « The social and political context of literacy education for pastoral societies : the case of the Maasai of Tanzania » paper presented at the National Reading Conference, Charleston, SC.
- SIFUNA (D.), 2005, « Increasing Access and Participation of Pastoralist Communities in Primary Education in Kenya ». *Review of Education* 51:499-516
- SUMRA (S.) & RAJANI (R.), 2006, *Secondary Education in Tanzania : Key Policy Challenges* Working paper n°9, Dar Es Salaam, HakiElimu.
- TALLE (A.), 1999, "Pastoralists at the border : Maasai Poverty & the Development Discourse in Tanzania", in ANDERSON (D.) & BROCH-DUE (V.) *The Poor Are Not Us. Poverty & Pastoralism in Eastern Africa*, Oxford, James Currey, pp 106-124.
- United Republic of Tanzania (URT), 2006, Ten year plan for the education sector (2006–2015) Dar Es Salaam.
- VINOKUR (A.) (dir), 2005, « Pouvoirs et mesures en éducation » *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série n°1.
- WEDGWOOD (R.), 2006, « Education and poverty reduction in Tanzania », *Working paper n°9*, Dar Es Salaam, HakiElimu.
- WOODS (E.), 2007, Country profile prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it?* Tanzania country case study, UNESCO.